

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/28231535>

La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico

Article in *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* · January 2008

Source: OAI

CITATIONS

9

READS

1,218

2 authors:



María Luna

Universidad a Distancia de Madrid

19 PUBLICATIONS 188 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Elena Martín

Universidad Autónoma de Madrid

90 PUBLICATIONS 1,683 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Elaborar Síntesis Argumentativas a partir de Fuentes en Secundaria y Universidad: Análisis de Componentes Instruccionales y su Aplicación al Diseño de una Formación Docente [View project](#)



CONCEPCIONES PSICOPEDAGÓGICAS QUE SUBYACEN AL DILEMA DE LAS DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA [View project](#)

La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico*

The importance of the conceptions in the advice psychopedagogic

María **Luna**
Elena **Martín**

Universidad Autónoma de Madrid

Correos electrónicos: maria.luna@uam.es elena.martin@uam.es

Resumen:

El asesoramiento psicopedagógico requiere de una estrecha colaboración entre profesores y orientadores pero diversas investigaciones resaltan las dificultades de su trabajo conjunto. Un motivo puede ser la diferencia entre las concepciones o teorías implícitas de profesores y orientadores. En una primera investigación se identificó qué teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenían unos y otros profesionales. A continuación se estudiaron las concepciones de un grupo de profesores y orientadores sobre el asesoramiento psicopedagógico. Los resultados muestran que los orientadores tienen en general ideas más constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje que los profesores, así como una visión más colaborativa sobre el asesoramiento. Conocer las teorías implícitas de profesores y orientadores ayudará a mejorar sus procesos de formación.

Palabras clave: concepciones, asesoramiento psicopedagógico, orientadores profesores.

Abstract:

School psychologists and teachers have to collaborate but this activity seems to be difficult according to what has been shown in different researches. One of the reasons could be the differences in the conceptions or implicit theories of teachers and school psychologists. We studied the implicit theories that teachers and school psychologists show about teaching and learning. Moreover, we tried to know their conceptions about the educational advice itself. According to our results, the school psychologists' ideas are, in general terms, closer to the constructivism than the teachers' ones. The school psychologists interviewed have also a more collaborative approach about the educational advice. To know teachers' and school psychologists' implicit theories might be useful to improve their training processes.

Key words: conceptions, educational advice, school psychologists, teachers.

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

La línea de trabajo que vamos a exponer en estas páginas tiene el objetivo de conocer con mayor precisión los problemas a los que se enfrenta el asesoramiento psicopedagógico en nuestro país, tras una década larga de la aparición de los equipos y departamentos de orientación actuales.

¿Qué sabemos sobre los tipos de problemas que afectan a la intervención psicopedagógica en los centros escolares? De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) han tratado de dar respuesta a una de las preguntas más generales y relevantes a este respecto: ¿en qué medida la intervención psicopedagógica está cumpliendo los objetivos con los que nació? Es decir, ¿la orientación educativa está siendo un factor clave en la atención a la diversidad del alumnado en los institutos de secundaria? Un importante resultado es que en los centros observados se aprecia una escasa atención al área de asesoramiento al proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, las medidas ordinarias de atención a la diversidad, que requieren una estrecha colaboración para la prevención de problemas de aprendizaje, están menos presentes que las extraordinarias.

¿Es casualidad que sea así? Precisamente Sánchez (2000) ha observado y descrito las dificultades más frecuentes en esa necesaria colaboración entre docentes y orientadores. Según el autor existen dificultades que amenazan a las dos dimensiones de la resolución conjunta de problemas, es decir, al propio proceso de construcción y resolución del problema y a la construcción de la relación de colaboración. De entre las dificultades identificadas por Sánchez, hay una que nos parece especialmente grave. Ésta se produce cuando profesor y asesor no comparten la misma idea sobre las causas del problema que afecta a un alumno. En estos casos el orientador puede desconfiar de la intención del profesor y responsabilizarse excesivamente del alumno en cuestión; el profesor, por su parte, puede sentir que está siendo atacado o, cuanto menos, no comprendido. Consideramos que este tipo de desencuentro puede ser no tanto una amenaza más, sino una dificultad central para la colaboración entre orientadores y profesores. ¿Podría ser una de las principales razones del escaso trabajo de asesoramiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Actualmente orientadores y profesores deben colaborar tomando decisiones para prevenir y resolver problemas educativos de los centros escolares de forma cada vez más eficaz. Hay muchos factores que afectan al *cambio educativo* (Fullan, 2002) pero hay uno que nos parece particularmente decisivo: son las concepciones que los agentes implicados en educación mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos las concepciones como teorías que las personas mantenemos sobre lo que nos rodea. Estas teorías tienen componentes poco accesibles a la conciencia y condicionan nuestro discurso y nuestras acciones cotidianas. Por ello, en muchos casos será difícil mejorar las prácticas educativas sin modificar la manera en la que los implicados conciben qué es aprender y qué es enseñar (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Dado, que las decisiones que deben tomar conjuntamente orientadores y profesores están condicionadas por sus teorías

implícitas, éstas pueden estar influyendo a la vez en la relación entre los colaboradores.

Existen, pues, motivos importantes para querer conocer las concepciones que profesores y orientadores mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Por una lado, condicionarán las decisiones que se tomen en el centro y, por tanto, en la calidad final de la respuesta educativa. Por otro lado, la mayor o menor similitud entre las concepciones de los dos colectivos tendrá influencia en las dificultades que, como hemos expuesto más arriba, presenta su colaboración. Pero ¿las únicas concepciones que afectan a la relación entre orientadores y profesores serán las relativas al aprendizaje y la enseñanza? Podemos suponer que además de tener teorías sobre ese dominio ambos tipos de profesionales habrán construido ideas sobre las tareas de unos y otros. Si nos interesa ahondar en los problemas de la colaboración, deberíamos conocer pues no sólo en qué medida se aproximan sus ideas sobre el contenido de su colaboración –esto es, sobre la enseñanza y el aprendizaje- sino también en qué grado sus expectativas mutuas están ajustadas, qué concepciones tienen sobre el propio asesoramiento.

2. ESTUDIOS REALIZADOS. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Con el fin de conocer las concepciones de los docentes y orientadores, se llevó a cabo una primera investigación que se interesaba por las ideas de estos profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello se elaboró un cuestionario de dilemas. En este instrumento los ítems son unas breves descripciones de problemas relativamente abiertos y usuales en los centros. Para cada uno de ellos, se presentan cuatro posibles soluciones entre las que los participantes deben escoger una. Cada una de las opciones refleja una teoría distinta sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una descripción más detallada de estas teorías y de los resultados de la investigación puede encontrarse en Martín et al. (2005; 2006). En estas páginas expondremos brevemente los principales aspectos del trabajo. Comenzaremos por describir en pocas palabras las cuatro teorías sobre el aprendizaje: directa, interpretativa, constructiva y postmoderna. La teoría directa concibe el aprendizaje como una copia de la realidad, como un proceso asociativo que no requiere mediación de procesos psicológicos. Si los contenidos se presentan de forma clara, al aprendiz es capaz de adquirirlos. Según la teoría interpretativa, el objetivo del conocimiento es también copiar fielmente la realidad pero el aprendiz realiza actividades y posee características que median en el proceso. El aprendizaje es pues, un proceso activo aunque con un objetivo reproductivo. La teoría constructiva comparte con la anterior el carácter activo del aprendiz pero se diferencia en dos aspectos relacionados: esta teoría rompe la idea de correspondencia entre conocimiento y realidad, por ello, la actividad del aprendiz debe dirigirse a reconstruir sus representaciones y a mejorar la autorregulación de sus procesos cognitivos, no a apropiarse de contenidos. Lo que se construye es, por tanto, un sujeto que conoce. Por último, según la teoría postmoderna, tampoco existe correspondencia entre el conocimiento y la realidad que estaría

más allá del sujeto. Sin embargo, a diferencia de la teoría constructiva, no admite que se puedan jerarquizar los conocimientos. Esta posición refleja, por tanto, un relativismo radical, que llevaría a considerar que todas las representaciones que las personas podemos construir serían igualmente válidas.

Dado que las concepciones pueden variar según el dominio en que se esté tomando la decisión, se elaboraron dilemas sobre seis temas: la relación entre contenidos y capacidades; la motivación; la evaluación; el aprendizaje y la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes. En un primer estudio, se indagaron las concepciones de docentes de primaria y secundaria, así como de estudiantes de magisterio y del curso de Formación Inicial para el Profesorado de Secundaria (FIPS). Los resultados mostraron que los docentes de primaria elegían en mayor proporción las opciones constructivas que los de secundaria. Asimismo, mostraron una clara diferencia entre los estudiantes y los profesores en ejercicio. Los primeros optaron en un mayor porcentaje por las opciones constructivas. En un segundo estudio, se identificó en qué medida la muestra de profesores de primaria y orientadores mantiene cada una de las cuatro teorías y se compararon las concepciones de los dos colectivos. Se eligió la comparación con el profesorado de primaria ya que éste era el que, según los dilemas, mantenía concepciones más constructivas. Ochenta orientadores (tanto de equipos de sector de infantil y primaria como de secundaria) y 158 profesores de primaria contestaron los cuestionarios. Los resultados principales pueden observarse en la Figura 1. Allí podemos ver cómo la opción constructiva es la más escogida tanto por orientadores como por profesores, seguida de la interpretativa, la directa y por último la postmoderna.

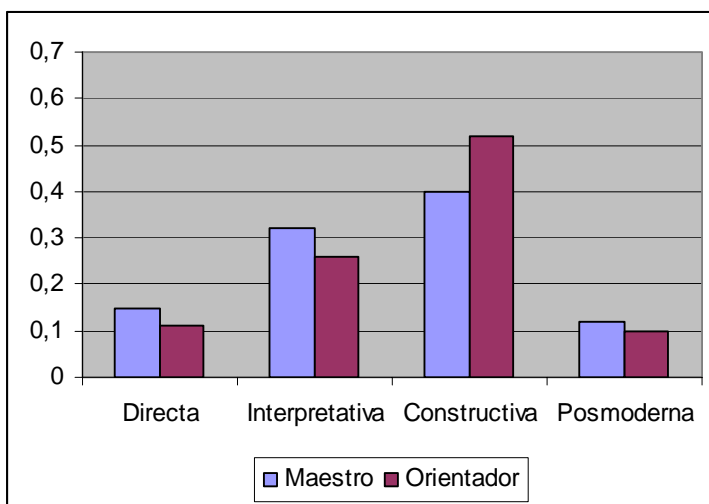


Figura 1. *Proporción media de cada concepción sobre enseñanza y aprendizaje para profesores de primaria y orientadores*

Sin embargo, existen diferencias significativas entre las concepciones de unos y otros profesionales: los orientadores escogen más la opción constructiva que los profesores y menos las opciones interpretativa y directa. Es interesante reseñar también brevemente las diferencias por escenarios. En general se observa un predominio de la concepción constructiva pero los orientadores la escogen significativamente más en la mayoría de escenarios (contenidos y capacidades, motivación, evaluación y conceptos). Un resultado trascendente es que orientadores y maestros coinciden más en sus concepciones sobre cómo se enseñan y aprenden los contenidos escolares (conceptos, procedimientos y actitudes) y se muestran más distantes en cuanto a temas generales (relación entre contenidos y capacidades, evaluación y motivación).

3. CONCEPCIONES SOBRE EL ASESORAMIENTO

Hasta ahora hemos visto que las concepciones de profesores y orientadores sobre el aprendizaje y la enseñanza presentan diferencias. Como decíamos, estas ideas representan el núcleo sobre el que unos y otros profesionales tienen que trabajar conjuntamente. Podríamos verlas cómo el contenido de sus interacciones: cotidianamente en los centros educativos se decide sobre la respuesta educativa más adecuada para los alumnos y estas acciones están íntimamente ligadas a las concepciones sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Sus diferentes posiciones en este campo bien podrían estar dificultando la toma de decisiones conjunta. Pero, siendo estas concepciones el núcleo de su colaboración, podrían, como decíamos, no ser las únicas que influyen en la relación de profesores y orientadores.

De hecho, las personas implicadas en la relación de asesoramiento tendrán ideas sobre cómo debe ser esa misma relación. Las expectativas de unos sobre otros pueden no ser coincidentes (Farrel, Jimerson, Kalambouka y Benoit, 2005). Por ejemplo, un profesor podría querer que el orientador emprendiera una acción que el propio orientador no considerara parte de su trabajo. También podría ocurrir que el orientador asesorara al profesor de una manera poco pertinente a ojos de éste último. Este tipo de discrepancia, al igual que el que existe sobre la enseñanza y el aprendizaje, puede ser poco accesible a la conciencia de los profesionales. De hecho la manera en la que nos relacionamos con los demás, las pautas de interacción que regulan nuestro comportamiento con los otros son, normalmente, aprendidas de forma implícita y poco consciente (Reber, 1993). El hecho de que las ideas sobre la labor de los orientadores tengan un componente implícito tiene varias consecuencias: es más difícil para los participantes localizar el motivo más profundo del desencuentro cuando éste se produce; es más difícil modificar esas ideas y es más difícil acceder a ellas desde la investigación.

Una vez que conocíamos las concepciones que una muestra de profesores y orientadores mantenían sobre el núcleo de sus decisiones, consideramos relevante conocer también qué ideas mantienen sobre el trabajo del orientador y la relación de asesoramiento.

¿Qué tipo de teorías podríamos encontrar sobre este campo? Una propuesta interesante es la de Solé (2002). Según la autora existen tres aspectos que son esenciales para distinguir los posibles modelos de intervención psicopedagógica. El primero está muy ligado a qué posición se mantiene sobre cómo aprendemos. El segundo es cuál se considera que es el ámbito preferente de trabajo del orientador. El tercero se refiere a qué tipo de relación mantienen profesores y orientadores. Las ideas que se sostengan sobre estos tres aspectos formarían dos extremos opuestos, entre los cuales podríamos encontrar posiciones intermedias.

En un extremo se situaría una concepción del aprendizaje como un proceso en el que las ayudas de los otros no son un elemento tan esencial. Esta idea condicionaría que se entendiese la atención directa a aquellos alumnos que tienen problemas como el ámbito principal del trabajo del orientador. Como consecuencia, la relación entre orientadores y profesores sería la relación entre un experto y alguien que acude a demandar una solución para un caso concreto. Esta posición tendría semejanzas con una atención psicológica de tipo clínico.

En el extremo opuesto a esta concepción se sitúa la idea de que el aprendizaje es un proceso en el que la ayuda de los agentes educativos constituye un elemento fundamental para el desarrollo del alumno. Por ello el orientador tendría como principal objetivo ayudar a que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueran lo más eficaces posible. En este caso, por tanto, la relación entre profesores y orientadores sería de auténtica colaboración, puesto que son los profesores los que tienen en su mano aplicar las ayudas del orientador. Esta posición sobre el asesoramiento se ha llamado educativa.

Cómo decíamos, esta descripción de las posibles concepciones sobre la intervención psicopedagógica admite matices intermedios y, además, podría presentar una menor coherencia en la mente de las personas. Para aclarar estos aspectos, optamos por utilizar una entrevista clínico-crítico con 12 profesores y 12 orientadores de 11 institutos públicos de secundaria de la Comunidad de Madrid, cuya experiencia profesional variaba entre los cuatro y los 25 años. Con este tipo de entrevista en profundidad pudimos acceder a sus razonamientos y a los matices de sus explicaciones.

La entrevista contenía preguntas referidas a cada uno de los tres aspectos que Solé destaca. En primer lugar se preguntaba cuál consideraba el participante que es el trabajo más importante que tiene que desarrollar un orientador de secundaria. Más adelante, para explorar las ideas sobre la relación, se formulaban preguntas sobre los objetivos de profesores y orientadores en sus reuniones conjuntas y sobre la relación entre los conocimientos de ambos profesionales. Para conocer sus ideas sobre el aprendizaje, por último, se leían dos casos ficticios pero realistas de un alumno y un grupo de alumnos en los que se aludía a dificultades para llevar a cabo los objetivos educativos. Sobre esos casos se preguntaba qué tipo de causas creían que estaban implicadas y qué tipo de soluciones propondrían. En todos los apartados, para clarificar la respuesta y acceder a la estructura de las ideas de los participantes, se pedían más explicaciones o se contrargumentaban sus

respuestas hasta que se tenía certeza de haber seguido el hilo de pensamiento de cada participante.

Las entrevistas se analizaron cualitativamente. A partir de las contestaciones de los participantes se construyeron diferentes categorías de respuesta para cada uno de los aspectos explorados. Algunas de ellas aludían con bastante fidelidad a las posiciones de describía Solé. Por el contrario, otras reflejaban ideas que podrían situarse en el continuo entre una y otra posición.

Un primer resultado es que encontramos en el discurso de la mayoría de los participantes una coherencia bastante similar a la descrita por Solé. Por ejemplo, aquellos que respondieron de una forma más educativa al hablar del ámbito de actuación del orientador, solían hablar también de una relación más colaborativa entre orientador y profesores. Además, al hablar de las dificultades de los estudiantes tendían a darle más peso a la escuela como contexto de desarrollo. De igual modo ocurrió en la posición más distante a la que acabamos de describir. En cualquier caso, aparecieron en sus respuestas ideas intermedias y no todos los participantes presentaron un perfil tan coincidente con lo que Solé describe.

Según el tipo de categorías que utilizó cada participante y según la manera en la que hiló sus razonamientos, podemos distinguir tres perfiles, en los que se pueden incluir casi todos los participantes. En la Figura 2 podemos ver cómo fueron clasificadas las respuestas de cada participante y, por tanto, el perfil en el que puede incluirse cada uno.

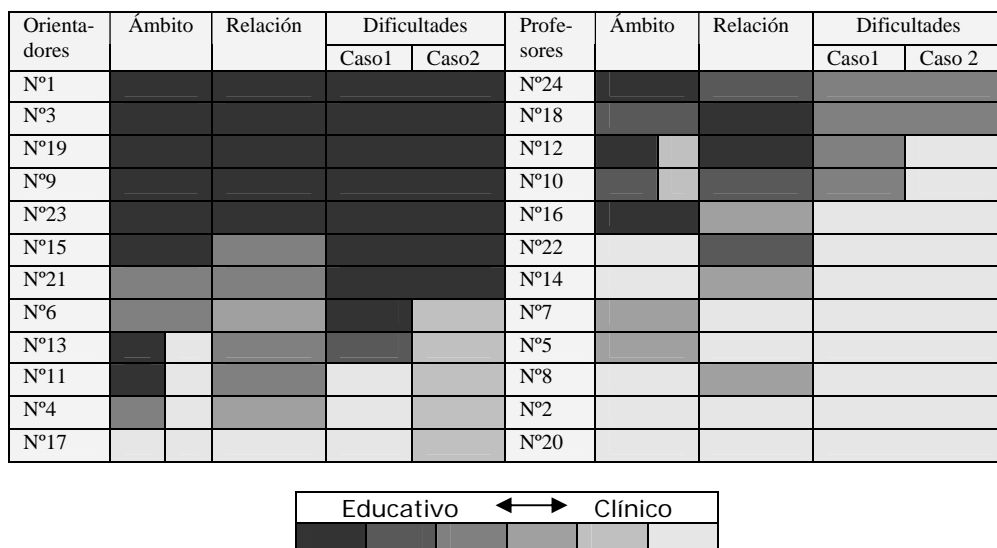


Figura 2. Respuestas de los orientadores y profesores en el continuo educativo-clínico en cada uno de los tres aspectos del asesoramiento.

a) Perfil educativo

De los 24 participantes, ocho de ellos pueden inscribirse con un alto grado de coherencia en el perfil educativo.

Estos participantes interpretan que las dificultades de los alumnos en los casos presentados se deben a factores ligados a su historia de aprendizaje o a las características de sus centros educativos. La modificación de estas situaciones también la consideran dependiente de las actuaciones que pueden emprenderse desde la escuela o instituto.

Además, consideran que el trabajo del orientador es contribuir a desarrollar el centro educativo en su conjunto. Esta contribución la entienden en algunos casos como una influencia en las ideas de los miembros del claustro sobre enseñanza o educación; en otros, como una modificación de cuestiones que atañen a todo el centro como proyectos o criterios generales de actuación; en otros casos la consideran como tratar de animar y dinamizar las propuestas de cambio e innovación que surjan en el centro. Podemos ver un ejemplo en el siguiente extracto.

Mabel (orientadora 19). Ahora mismo hacer una reflexión sobre qué hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo me parece absolutamente básico. En ese sentido sí que me gusta hacer esta reflexión (con los profesores): "¿Tenéis muy claro qué enseñar? ¿Y el cómo a veces no hay que replanteárselo?"

También consideran que profesores y orientadores aprenden los unos de los otros o al menos intercambian visiones sobre los problemas para resolverlos de forma más eficaz. La mayoría de los participantes que se inscriben en este perfil son orientadores, mientras que dos de ellos son profesores.

b) Perfil clínico

Ocho de los 24 participantes pueden considerarse pertenecientes al perfil que hemos llamado clínico.

Entre estos participantes es más frecuente interpretar que las dificultades de los alumnos se deben a elementos externos a la realidad de los centros. Abundan más las alusiones a factores como su falta de capacidad o esfuerzo personal, el escaso respeto de las familias por la institución educativa o a los distractores presentes en nuestra sociedad. Consideran, además, que el trabajo del orientador debe dirigirse a solucionar los problemas que causan los alumnos más disruptivos o con mayores dificultades académicas. En algunos casos entienden que su tarea más importante es responder a las demandas del profesorado sobre los problemas de los grupos-clase más conflictivos. En otros, que debe sobre todo diagnosticar los problemas de ciertos alumnos y dirigirles a los programas específicos. Los integrantes de este perfil consideran que orientadores y profesores deben tener contacto al menos para intercambiar información sobre determinados alumnos o grupos de alumnos, para derivarle determinados casos o para marcar unas actuaciones concretas sobre un alumno.

Según su visión, orientador y profesores tienen conocimientos diferentes que cada uno aplica en su área sin ser necesario ponerlos en común. Un ejemplo lo vemos en el siguiente extracto:

Loles (Profesora, 20)...cuando tú no sabes qué hacer con el chaval, te vendría bien una opinión diferente, pues eso, marcarte un poco unas pautas y que otra persona cogiera a ese alumno más en el sentido de modificación de conducta, de ver un poco sus expectativas.

La mayoría de los integrantes de este perfil, seis de los ocho, son profesores mientras que dos de ellos son orientadores.

Perfil mixto

Por último, cuatro participantes, dos profesores y dos orientadores, pueden considerarse de un perfil bien definido y coherente pero que contiene elementos de los dos perfiles anteriores.

Estos participantes suelen atribuir diferentes causas a las dos situaciones de fracaso escolar presentadas. La que se refiere a un alumno les remite a causas más internas como su falta de capacidad, y la que se refiere a la situación de un grupo de alumnos, a factores más relacionados con el centro, como los métodos didácticos. A continuación mostramos un extracto referido al caso de los problemas de comportamiento en un grupo de alumnos:

José (Profesor, 12)... la sociedad va por un lado y la educación va por otro. Tú no le puedes pedir, por lo poco que sé, que se poco de pedagogía, pero tú no les puedes pedir que aprendan con la tiza cuando sus recursos son otros, totalmente visuales fuera de la case.

En cuanto a las funciones del orientador, consideran muy importantes aquellas actuaciones que se dirigen a todo el alumnado o el profesorado pero también le atribuyen importancia a trabajar con los alumnos con más dificultades académicas o de comportamiento. Según su perspectiva, profesores y orientadores deben compartir sus visiones y poner en común información y conocimiento. Cada colectivo es experto en su campo pero sus visiones diferentes enriquecen a unos y otros. El resultado general, por tanto, es que el perfil educativo abunda más entre los orientadores entrevistados mientras que el perfil clínico es más sostenido por profesores. Por otro lado, existe un pequeño grupo tanto de profesores como de orientadores que considera que el orientador debería, según el caso, actuar de una manera más educativa o más clínica.

4. CONCLUSIÓN

Como veíamos al principio de estas páginas, el objetivo de la línea de investigación que aquí exponemos es conocer los dos tipos de concepciones que más influencia pueden tener en la relación de asesoramiento: las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y las propias teorías sobre el asesoramiento psicopedagógico. Empezando por la comparación entre las ideas de profesores y orientadores sobre la enseñanza y el aprendizaje, hemos observado una

distancia entre los dos colectivos. Los orientadores mantienen más frecuentemente que los profesores una concepción constructiva mientras que los profesores se decantan en mayor proporción por posiciones interpretativas y directas. Podríamos decir que los orientadores basan más sus decisiones en las necesidades del alumno, al que hay que ayudar a construir capacidades, mientras que los profesores tienen más en cuenta los contenidos que es necesario que los alumnos aprendan. En las entrevistas sobre asesoramiento psicopedagógico, los profesores y orientadores también muestran concepciones diferentes. Los resultados apuntan a que los orientadores mantienen una concepción más educativa sobre el asesoramiento. Entre los orientadores está más presente la visión de su trabajo como una ayuda dirigida todo el alumnado a través del apoyo que ofrecen a la tarea de los profesores. Por el contrario, entre los profesores abunda la consideración de que la figura del orientador es útil para que atienda a los alumnos con más necesidades.

Así pues, aparecen diferencias en las teorías de los implicados en la relación de asesoramiento y esto puede constituir un lastre para la colaboración efectiva. Parece existir, por tanto, una necesidad de trabajar esas concepciones desde la formación inicial de orientadores y profesores, y tratar de aproximarlas en su formación continua. Ahora bien, si partimos de la idea de que estas teorías son poco accesibles a la conciencia y se activan de forma automática cuando tomamos decisiones en situaciones cotidianas, una instrucción meramente expositiva sobre las ventajas de unas teorías sobre otras no conseguirá cambiarlas. Para hacernos una idea de la dificultad de esta tarea, podemos decir que el reto es modificar las estructuras mentales *con* las que pensamos, más que lo *que* pensamos. Las teorías implícitas se van adquiriendo en la acción y nos son útiles cuando actuamos. Por ello, tratar de modificarlas desde una vía únicamente cognitiva podría no ser lo más efectivo. Si por añadidura esta vía no contempla el carácter implícito de las concepciones y su dificultad de modificación, la eficacia se reduce al mínimo.

¿Tenemos algún ejemplo de cambio en las concepciones? En las entrevistas sobre asesoramiento, todos los participantes consideran al orientador una figura imprescindible en un centro de secundaria. Conciban como conciban sus funciones, para todos ellos es esencial. Estas afirmaciones contrastan con la visión que se tenía de los orientadores en los primeros años de presencia en los centros de secundaria. Entonces eran muchos los que hablaban de una figura inútil o simplemente fiscalizadora de las acciones de los profesores. Por mucho que actualmente las concepciones del profesorado puedan no coincidir con el modelo institucional y en un buen número de casos no se correspondan con las de los orientadores, parecen haber experimentado un cambio importante. En este caso podemos pensar que el impulso del cambio ha provenido de la modificación del contexto, de la presión que ha supuesto la implementación de un determinado modelo. Las concepciones están estrechamente ligadas al contexto y dado que su función es adaptar el sujeto a su entorno, una de las vías para modificar las concepciones reside en los cambios en la propia realidad a la que se enfrentan los sujetos.

Por lo que sabemos, cuando los cambios en las concepciones se intentan operar exclusivamente desde la vía cognitiva es difícil observar una modificación en la forma de actuar de las personas en su realidad cotidiana. Por otra parte podríamos pensar que un cambio en las presiones que ejerce el contexto puede provocar un cambio en las concepciones quizá sólo hasta cierto punto, hasta que se alcanza un mínimo equilibrio. Por estas razones, la vía para trabajar el cambio en las concepciones hacia modelos más efectivos debería combinar una formación que tuviera en cuenta el carácter implícito y difícil de modificar de las concepciones con un trabajo en los propios centros, esto es, lo más próximo posible al contexto en el que los profesionales tienen o tendrán que actuar.

Por otra parte, es imprescindible asegurar por parte de la administración las condiciones necesarias para llevar a cabo una tarea tan compleja. Nadie cambia su forma de pensar si no comprueba que la forma alternativa que se le propone es viable y da mejores resultados que la anterior. Es necesario seguir aportando información tanto sobre las características de las teorías implícitas como sobre la manera en que desarrollar la formación de profesores y orientadores. Al menos de momento podemos sugerir algunos requisitos: el tipo de formación que se precisa debería hacer capaces a los profesores de actuar de manera más próxima al constructivismo y tener una visión más ajustada de lo que pueden esperar del orientador. Con respecto a los orientadores, debería hacerles capaces de respetar las preocupaciones de los profesores y constituir una auténtica ayuda para la mejora de la atención a la diversidad en las aulas.

Referencias bibliográficas

- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 115-140.
- Farrel, P., Jimerson, S.R., Kalambouka, A. y Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.

- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Solé, I. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (2ª Ed.) Barcelona: Horsori.